

El Aprendizaje basado en Proyectos en la Universidad: ventajas y barreras para el profesorado del Grado en Turismo de la ULPGC.

Francisco López-del Pino*^a, José María Grisolía Santos y Paula del Carmen Gil Alberiche,
^aUniversidad de Las Palmas de Gran Canaria. Departamento de Análisis Económico Aplicado e
Instituto Universitario de Turismo y Desarrollo Sostenible (TIDES). Campus Universitario de
Tafira. 35017, Las Palmas de Gran Canaria, SPAIN.

*francisco.lopez@ulpgc.es; phone +34-928-458196

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión de la metodología docente del *Aprendizaje Basado en Proyectos* (ABP) y sus posibilidades de aplicación en la educación superior. Tras una revisión tanto de la literatura teórica como de las experiencias realizadas permiten concluir las ventajas del ABP sobre otras metodologías docentes, se ha analizado las posibilidades de aplicación en el Grado en Turismo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). La revisión de los proyectos docentes permite determinar que el ABP es aplicable a la gran mayoría de las asignaturas. Para analizar las reticencias del profesorado a aplicar el ABP se realizó una encuesta a una muestra de 21 profesores que permitió detectar las principales barreras detectadas para su aplicación y el perfil ideal del profesor para aplicar el ABP.

Palabras clave: Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos, metodologías docentes, educación superior.

1. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

Existen evidencias en la investigación educativa de que la enseñanza directa o tradicional, aunque puede servir para enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas, tiene algunos problemas importantes que deberían servirnos para cuestionar su utilización como método fundamental de enseñanza si el objetivo es el desarrollo de determinadas competencias. Moral et al. (2010)¹ se cuestionan este tipo de enseñanza planteando que (i) es poco efectiva cuando los objetivos y materiales de trabajo son abiertos, (ii) que su efectividad parece depender de las características de los propios estudiantes (ya que se observa que hay estudiantes que prefieren un sistema de control personal externo y otros un control interno), (iii) que algunos estudios plantean que no sea un método adecuado con alumnado de alta capacidad o con grandes expectativas e interés por el aprendizaje, (iv) que es un método de enseñanza que genera pasividad en el alumnado. En algunos casos, la instrucción directa puede “degenerar en un estilo poco efectivo donde la lección consiste en la charla del profesor, o en un monólogo por parte del profesor, con poca o ninguna interacción con los alumnos” (Op.cit, p.225).

En los años sesenta, autores como Postman y Weingartner (1969)² ya proponían una metodología docente cuya base no eran las clases magistrales, sino la formulación de preguntas y problemas que guiaran el aprendizaje y desarrollaran las capacidades creativas de los estudiantes. Surgen de este modo diferentes metodologías docentes que, con ligeras diferencias, se sustentan en el principio básico de que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos (Vygotsky, 1986)³. Estas metodologías surgen a partir de las corrientes constructivistas (defendida por autores como Vygotsky, Bruner, Piaget o Dewey), que enfocan al aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los seres humanos, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, en base a conocimientos actuales y previos (Karlin & Vianni, 2001)⁴. Entre estas metodologías destacan el *Problem Based Learning* y el *Project Based Learning*, que en ocasiones se utilizan de forma combinada y complementaria. (Mettas y Constantinou, 2007)⁵.

En la metodología de *Problem Based Learning*, se propone a los estudiantes un problema, a menudo intencionadamente mal estructurado (Araz y Sungur, 2007)⁶, para ser solucionado y aprender más acerca de éste, por medio de un trabajo

grupales, o un estudio independiente, que permita experimentar situaciones reales y desarrollar una mayor autonomía y responsabilidad (Maudsley, 1999⁷; Restrepo-Gómez, 2005⁸). Además, de acuerdo con Norman y Schmidt (1992)⁹, los problemas que se plantean consisten en aspectos reales que necesitan explicación o solución, es por ello que Boud y Feletti (1999)¹⁰ afirman que los estudiantes generalmente no tienen el conocimiento inicial necesario para entender el problema planteado, por lo que existen dos objetivos fundamentales en el proceso de aprendizaje, por un lado, resolver el propio problema y, por otro, ampliar los conocimientos.

Por su parte, en el *Project Based Learning*, (Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP) los alumnos también buscan soluciones a problemas, pero se da un enfoque diferente a la estrategia, ya que son los estudiantes los que definen cuál es el propósito de la investigación. Esta metodología va un paso más allá en la autonomía y la independencia, ya que “Son los estudiantes los que generan y refinan preguntas, debaten ideas, realizan predicciones, diseñan planes y/o experimentos, recolectan y analizan datos, establecen conclusiones, comunican sus ideas y resultados a otros, realizan nuevas preguntas y crean o mejoran productos y procesos” (Blumenfeld et al., 1991)¹¹. Además, este método de aprendizaje presenta una característica única con respecto a otras, y es que es necesaria la presentación de un producto o informe final que resalte los resultados de las investigaciones llevadas a cabo y que ponga en relieve lo aprendido.

Willard y Duffrin (2003)¹² afirman que, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología adecuada para desarrollar habilidades relacionadas con la resolución de problemas, pues consideran que el aprendizaje es real cuando los estudiantes son capaces de aplicar los conocimientos adquiridos. A diferencia de otras metodologías, en el aprendizaje basado en proyectos el profesor no constituye la fuente principal de información, sino que actúa como facilitador, ofreciendo a los alumnos recursos y asesoramiento al tiempo que realizan el proyecto. De esta manera, son los estudiantes los encargados de recopilar y analizar la información e informar sobre los resultados obtenidos. Además, los métodos docentes basados en el aprendizaje por proyectos suelen ser más motivadores para los estudiantes, lo cual repercute en aspectos como el rendimiento académico y la persistencia en los estudios.

Las características que definen el método del ABP (véase Katz y Chard, 1989¹³; Dickinson et al., 1998¹⁴; Thomas, 1998¹⁵ o Martin y Baker, 2000¹⁶) son las siguientes: (i) El aprendizaje basado en proyectos presenta un contenido significativo para los estudiantes directamente observable en su entorno, por lo que es una metodología centrada en el estudiante y dirigida por los mismos. (ii) Es un método de investigación con un proceso claramente definido por etapas. (iii) Se estudian problemas del mundo real, por lo que se evidencia una clara interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales. (iv) Una vez finalizado el proyecto se requiere una evaluación del estudiante en base a evidencias de su aprendizaje, ya sean los portfolios, el dossier o el producto final, que facilite una reflexión y una autoevaluación objetiva.

2. VENTAJAS Y DIFICULTADES DEL ABP

Ventajas del ABP

Son muchas las ventajas que presenta la metodología ABP. En primer lugar, según afirma Galeana (2016)¹⁷, el ABP es un tipo de enseñanza que no se centra únicamente en un solo ámbito de estudio, sino que establece relaciones de integración entre diferentes disciplinas. De esta manera, permite que los alumnos desarrollen un abanico muy amplio de habilidades y competencias tales como planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo (Blank, 1997¹⁸; Dickinson et al, 1998¹⁴). Engel (1991)¹⁹ y Woods (2000)²⁰ añaden a esas competencias la identificación de problemas relevantes del contexto profesional, la conciencia del propio aprendizaje, la planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, el aprendizaje auto dirigido, la cooperación entre iguales, las habilidades de evaluación y autoevaluación, la resolución de conflictos, el aprendizaje permanente y las habilidades sociales. Además, según autores como Blank (1997)¹⁸, Bottoms y Webb (1998)²¹, y Reyes (1998)²², el aprendizaje basado en proyectos requiere que los estudiantes hagan un mayor uso de habilidades mentales de uso superior que hacen énfasis en cuándo y dónde pueden utilizar el conocimiento adquirido en el mundo real, en lugar de memorizar datos en contextos aislados. Esto tiene como consecuencia una mayor integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad y una retención superior por parte de los alumnos de los conocimientos y las habilidades.

Por otro lado, al estar comprometidos con proyectos estimulantes, se evidencia un aumento de la motivación, reflejado en unos registros mayores de asistencia, un incremento de la participación en clase y una mejor disposición para realizar tareas (Bottoms y Webb, 1998²¹; Moursund, et al., 1997²³). También surge un aumento de la autoestima, como consecuencia del orgullo experimentado por los estudiantes al saber aplicar conocimientos fuera del aula de clase, así como realizar contribuciones a la escuela o a la comunidad, lo que desemboca además en una motivación intrínseca reflejada en sus proyectos, que están basados en sus propios intereses y habilidades. El ABP facilita el aprender de forma cooperativa y colaborativa en la diversidad del trabajo en grupo, favoreciendo al mismo tiempo el crecimiento emocional, intelectual y personal mediante experiencias directas con personas y estudiantes en diferentes contextos (Jiménez Cortés, 2005²⁴, pp. 168 a 176). Permite “*Aprender a aprender el uno del otro*” y también aprender la forma en la que se puede ayudar a que los compañeros aprendan.

El proceso del aprendizaje basado en proyectos, ofrece la oportunidad a los estudiantes de valorar y evaluar el trabajo de los demás, así como de desarrollar capacidades de retroalimentación constructiva que permita aprender de las experiencias previas. La elaboración de un proyecto alienta a los alumnos a experimentar y llevar a cabo un aprendizaje basado en sus propios descubrimientos e inquietudes, a aprender de sus errores y a enfrentar y superar retos difíciles e inesperados.

Dificultades de la metodología de ABP.

Las dificultades más destacadas a las que se enfrentan los profesores a la hora de impartir este tipo de enseñanza, según Navarro (2006)²⁵, son: el miedo a no utilizar la metodología adecuada, el riesgo de perder el control de la dinámica de la clase y la percepción de falta de preparación por parte de los estudiantes. Por otro lado, Trujillo-Sáez (2012)²⁶, y Galeana (2016)¹⁷, coinciden en que existen otras dificultades, como que el ABP requiere una intensificación del ritmo de trabajo y, por lo tanto, de una sensación de inseguridad y de una aparente imposibilidad para abordar todos los contenidos. Además, al tratarse de una metodología de enseñanza innovadora que no cuenta con numerosos ejemplos y modelos, siempre existe la posibilidad de conflictos dentro del propio claustro de profesores, resultado de la resistencia al cambio. Pozuelo y Rodríguez (2008)²⁷ contemplan como factores que facilitan el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos: la planificación, la organización, el conocimiento y la capacidad de adaptación. Según Majó (2010)²⁸ la implantación de un ABP debería seguir las siguientes fases: *Fase 1*, elección del tema, campo o producto a investigar o elaborar, definir qué se quiere saber y qué se sabe para la posterior recogida de conocimientos del alumnado. *Fase 2*: confección del guion de trabajo, así como una planificación, organización y temporalización. *Fase 3*, búsqueda de información y creación del dossier o del producto final. Finalmente, la *Fase 4*, requiere una concienciación sobre lo que se ha hecho y lo que se ha aprendido, así como una valoración final sobre nuevas perspectivas de aprendizaje y la puesta en marcha de las acciones para incidir en el entorno estudiado.

El rol del profesor

Como se ha señalado en epígrafes anteriores, el rol del profesor que asume como metodología el aprendizaje basado en proyectos es muy diferente al que presenta en cualquier otro tipo de modelo docente. En este caso, de acuerdo con Navarro (2006), el tutor que lleva a cabo en el aula el aprendizaje basado en proyectos asume funciones muy diversas que van más allá de la simple transmisión de información.

De este modo, no basta con que el docente tenga conocimientos sobre la asignatura que imparte, sino que es necesario equilibrar sus nociones sobre la materia con destrezas y habilidades que ayuden a los alumnos a aprender desde la práctica. De acuerdo con Navarro (2006)²⁵, el profesor que imparta en sus clases la metodología de aprendizaje basado en proyectos debe asumir un rol de guía durante todo el proceso de aprendizaje, así como desarrollar técnicas de control. Para Restrepo-Gómez (2005)⁸, entre los atributos que debe poseer un docente para dirigir adecuadamente la metodología de aprendizaje basado en proyectos destacan: (1) Diseñar métodos y metas específicos en las programaciones de los planes de trabajo; (2) Manejar de forma adecuada la interacción de grupos; (3) Coordinar la autoevaluación de los alumnos y otros métodos evaluativos adecuados para valorar técnicas como la solución de problemas y el desarrollo de habilidades de pensamiento; (4) Motivar, reforzar, estructurar y sintetizar información; (5) Ser flexible frente al pensamiento crítico de los estudiantes; (6) Conocer ampliamente al estudiante y confiar en sus potencialidades; (7) Disponer de tiempo para atender inquietudes, dudas o necesidades de los estudiantes, ya sea individualmente o en pequeños grupos.

3. POSIBILIDADES DE APLICACIÓN DEL ABP AL GRADO EN TURISMO (ULPGC)

A pesar de las ventajas que el aprendizaje basado en proyectos tiene sobre otras metodologías docentes, su aplicación práctica suele limitarse a los niveles educativos no universitarios. Existen, sin embargo algunos ejemplos de aplicación del ABP en educación superior (para una revisión de experiencias puede verse García-Sevilla, 2012²⁹) sobre todo en la psicología, el ámbito técnico (ingenierías) y en las ramas sanitarias como la enfermería y la medicina. Los resultados de las experiencias con ABP en distintas universidades general muestran un considerable grado éxito (véase por ejemplo, Mioduser y Betzer, 2007³⁰; Fallik et al., 2008³¹), a pesar de lo cual el ABP continúa siendo una metodología docente poco extendida. En esta sección trataremos de analizar las posibilidades de aplicación del ABP en la titulación del Grado en turismo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Para ello, en primer lugar, se analizaron todas las competencias (Básicas, Genéricas y Nucleares) del Grado, con el fin de conocer cuáles de ellas podrían trabajarse con este tipo de metodología. El análisis demostró que todas las competencias del Grado podrían trabajarse de forma directa o indirecta con la metodología de aprendizaje basado en proyectos. A continuación, se realizó una revisión de los proyectos docentes de todas las asignaturas del Grado (excluyendo las asignaturas de idiomas, las prácticas externas curriculares y el trabajo de fin de grado; en total 35 asignaturas) del curso 2016-2017. Se observó que en la inmensa mayoría se especifica la competencia de “Resolución de problemas”, que quizá es la que mayor relación directa establece con el método de aprendizaje basado en proyectos, así como la existencia de trabajos individuales o de grupo (sólo 3 asignaturas no la incluían) y de prácticas de aula. De las 35 asignaturas analizadas, sólo 4 excluyen de sus proyectos docentes la competencia de “Resolución de problemas”, lo que supone que la gran mayoría de las materias precisan implantar métodos docentes que favorezcan la aplicación de los conocimientos en la vida real para proponer soluciones profesionales. Además, se analizaron los métodos de evaluación utilizados, obteniéndose que el método de evaluación más utilizado y el que más peso tiene en relación con los demás sigue siendo el examen, aunque la amplia mayoría utiliza en su metodología docente los trabajos, ya sean individuales o de grupo, y las prácticas de aula, consideradas ambas herramientas ampliamente utilizadas para favorecer el desarrollo del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo, en síntesis, el aprendizaje basado en proyectos.

4. LA VISIÓN DEL PROFESOR

¿Por qué no se integra la metodología del ABP en los proyectos docentes de más asignaturas si favorece el desarrollo de competencias y habilidades para los estudiantes?, ¿Cuáles son las principales barreras que limitan la aplicación del aprendizaje basado en proyectos por parte del profesorado? Para responder a estas cuestiones se realizó un cuestionario online a los profesores de la Facultad de Economía, Empresa y Turismo con docencia en el Grado en Turismo, distribuido a través del correo institucional, que finalmente respondieron 21 profesores (un 25% de los profesores del grado, y un 30% si excluimos a los profesores de idiomas, a los que no se remitió la encuesta al no incluir la “resolución de problemas” entre sus competencias). La encuesta al profesorado tiene 4 objetivos fundamentales: (i) Saber cuál es el conocimiento que tienen los docentes acerca de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, (ii) Conocer, aproximadamente, qué metodologías utilizan en sus clases, (iii) Analizar cuáles son las principales barreras que limitarían la aplicación del aprendizaje basado en proyectos como método docente en sus asignaturas, y (iv) Averiguar su predisposición a aplicar el aprendizaje basado en proyectos como metodología docente. El cuestionario incluyó preguntas que pretendía trazar un perfil del estilo docente de cada profesor y de sus características personales con el fin de analizar si éstos (estilo docente y características personales) condicionan de alguna forma su predisposición hacia el ABP. Aunque la muestra no es plenamente representativa (asume un error del 17,5% sobre el total de profesores y del 13,2% sobre el total de asignaturas), la consideramos suficiente para un estudio exploratorio. El cuestionario fue igualmente validado, presentando un alfa de Cronbach aceptable de 0,65. Las características de la muestra son las siguientes: de los 21 profesores encuestados, más de la mitad de los docentes (57,1%) imparte clase en cursos de postgrado, el 23,8% en tercer curso (momento en el que los alumnos eligen entre una serie de asignaturas optativas) y el resto en cursos inferiores. El hecho de que la mayoría de los profesores imparta clases en cursos superiores ofrece mayores ventajas a la hora de aplicar la metodología de aprendizaje basado en proyectos, dado que las características de la clase son más óptimas que en los cursos bajos, al tener un menor número de alumnos matriculados y una mayor madurez académica, lo que aumenta las posibilidades de éxito del método docente. En cuanto al peso de los departamentos en la Facultad, destaca el de Análisis Económico Aplicado (28,6%), seguido por el de Economía y Dirección de Empresas (28,6%) y el de Ciencias Jurídicas Básicas (9,5%), siendo 22 años la media de años de experiencia del profesorado de la muestra.

En una primera parte del cuestionario se pidió a cada profesor que eligiese entre 5 tipos de metodologías (desde la A hasta la E, véase la tabla 1) aquella que más se acercaba a la que utiliza en su práctica docente.

Tabla 1. Características de las metodologías docentes.

| | Tipo de clase | Trabajo a realizar por los alumnos | Forma de evaluación | Porcentaje de profesorado en la muestra |
|----------------------|----------------------|---|---|--|
| Metodología A | Magistral | Sin trabajo | Examen | 14,3% |
| Metodología B | Magistral | Trabajo individual sobre caso teórico | Examen + Trabajo escrito | 14,3% |
| Metodología C | Magistral | Trabajo en grupo sobre caso teórico | Examen + Trabajo escrito + Exposición | 23,8% |
| Metodología D | Participativa | Trabajo en grupo sobre caso teórico | Examen + Trabajo escrito + Exposición | 38,1% |
| Metodología E | Participativa | Trabajo en grupo sobre caso real | Sin examen + Trabajo escrito + Exposición | 9,5% |

Los resultados muestran que algo más de la mitad de los docentes encuestados sigue llevando a cabo metodologías no participativas, mientras que el otro 50% restante opta por un método docente más centrado en la participación del alumno en clase. La metodología más utilizada es la D, una propuesta metodológica participativa en la que se tiene que realizar un trabajo en grupo sobre un caso teórico para su posterior exposición, siendo evaluada además con un examen. Sin embargo, aunque esta sea la metodología más destacada, siguen teniendo demasiado peso aquellas en las que no se cuenta con la participación de los estudiantes en las dinámicas de clase, existiendo un 14,3% de los profesores que utilizan todavía un método docente tradicional, en el que la única forma de evaluación es un examen.

El cuestionario preguntó acerca del grado de conocimiento sobre la metodología de aprendizaje basado en proyectos, obteniéndose que, aunque la mayoría del profesorado la conoce (66,7%), existe una parte significativa (28,6%) que, a pesar de haberla escuchado, no sabe bien qué es ni cómo aplicarla. Sólo un 9,5% de los encuestados declararon utilizar la metodología E (la más cercana al ABP) en su práctica docente, aunque sin utilizar esta denominación en sus guías docentes (en su mayoría se corresponde a profesores que imparten en Máster). Sin embargo, a pesar de su bajo nivel de utilización, la inmensa mayoría del profesorado (71,4%) se muestra dispuesto a aplicarla; entonces, si existe una percepción tan favorable, ¿por qué su uso sigue siendo tan minoritario? Para responder a este interrogante, se preguntó acerca de las barreras existentes para aplicar la metodología de ABP. Se pidió a los profesores que valorasen un listado de dificultades (extraídas de la revisión previa de la literatura) en una escala de Likert de 5 valores (desde 1: nada importante, hasta 5: extremadamente importante). Para los valores de toda la muestra, no se obtienen resultados significativos, ya que, de forma genérica, los problemas parecen ser demasiado generalizados, y no se vislumbran posicionamientos a favor o en contra. Sin embargo, sí se obtuvieron diferencias interesantes tras segmentar la muestra según el perfil del profesor (véase el promedio de las valoraciones de Likert –de 1 a 5- en la tabla 2). En primer lugar, se analizan los resultados obtenidos a partir de la segmentación de la muestra en dos subgrupos según los años de antigüedad como docente, (en función de si la experiencia como docente era inferior o superior a la media de antigüedad en la muestra, fijada en 22 años). Los resultados muestran una mayor tendencia por parte del profesorado con más experiencia a percibir mayores barreras y dificultades a la hora de aplicar la metodología de aprendizaje basado en proyectos, mientras que el profesorado más nuevo percibe menos inconvenientes, por lo que estos últimos se muestran más dispuestos a aplicar la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Por otro lado, si se segmenta la muestra en dos subgrupos: uno representa las metodologías tradicionales con clases magistrales (metodologías A, B y C), y otro está compuesto por las metodologías más participativas (metodologías D y E), se observa que los profesores que aplican metodologías más participativas perciben menos barreras a la hora de aplicar la metodología de aprendizaje basado en

proyectos, a diferencia de los docentes que aplican metodologías tradicionales, que se muestran más reacios y perciben mayores dificultades para la implementación del aprendizaje basado en proyectos. Finalmente, existe una opinión generalizada que afirma que los límites de tiempo son la principal barrera a la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, así como el tener un número demasiado elevado de alumnos matriculados en los cursos más inferiores, lo que hace que el ABP no sea una metodología apropiada para los primeros cursos .

Tabla 2. Barreras a la aplicación de ABP segmentada según la antigüedad docente y la metodología usada.

| Barreras a la aplicación de la metodología de ABP | Según la antigüedad docente | | Según la metodología docente utilizada | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------------|
| | Menor antigüedad (menor a la media) | Mayor antigüedad (mayor a la media) | más tradicional (A, B y C) | más participativa (D y E) |
| Falta de tiempo | 2,43 | 3,07 | 2,50 | 3,18 |
| Falta de compromiso y responsabilidad de los estudiantes | 2,14 | 3,50 | 2,80 | 3,27 |
| Falta de formación y preparación del alumnado | 2,43 | 3,21 | 2,80 | 3,09 |
| Dificultad para cumplir con los objetivos de la asignatura | 3 | 3 | 2,70 | 3,27 |
| Necesidad de cumplir con una programación de trabajo estricta | 2,71 | 3,43 | 3 | 3,36 |
| Riesgo de perder el control de la dinámica de la clase | 1,57 | 2,43 | 1,80 | 2,45 |
| Requiere demasiada carga de trabajo | 1,86 | 3,21 | 2,60 | 2,91 |
| No sé aplicarla | 1,71 | 1,86 | 1,60 | 2 |

El cuestionario incluía algunas preguntas que trataban de aproximar algunos factores de la personalidad del profesor como docente (su grado de cercanía al alumno, su estado de ánimo, o su interés por aspectos docentes). Estas características se cruzaron con los estilos docentes, cuyos resultados aparecen en la tabla 3.

Tabla 3. Perfil del profesorado según el tipo de metodología docente que utiliza.

| Características del profesorado | grupo que aplica metodologías más tradicionales (A, B y C) | grupo que aplica metodologías más participativas (D y E) |
|---|--|--|
| Me gusta mantener un trato más cercano con los alumnos. | 4,09 | 4,70 |
| Suelo dejar las dinámicas de clase abiertas a la improvisación. | 3,09 | 3,20 |
| Estoy al tanto de noticias y temas de actualidad de interés para mi asignatura. | 4,55 | 4,80 |
| Suelo utilizar el mismo material docente año tras año. | 3,18 | 3,00 |
| Aparezco en las fotos de la orla. | 2,45 | 2,50 |
| Me han propuesto ser padrino/madrina de orla. | 1,91 | 2,70 |
| Me considero una persona a la que le gusta asumir riesgos. | 3,27 | 3,70 |
| Soy una persona optimista y positiva. | 3,73 | 4,30 |
| Acudo con frecuencia a jornadas de innovación docente. | 3,00 | 3,30 |

Tal y como refleja la tabla, los profesores que aplican metodologías participativas tienen un perfil más cercano con los estudiantes, se encuentran más abiertos a la improvisación y a la innovación. Además, se posicionan como personas capaces de asumir mayores riesgos, por presentar un carácter más optimista y positivo y se mantienen más actualizados en sus asignaturas (tanto en contenidos como en metodología). Todo esto se refleja también en una valoración más positiva por parte de los estudiantes, que cuentan generalmente con aquellos profesores que aplican metodologías más participativas para que aparezcan en las fotos de la orla y para que sean padrinos o madrinan de promoción, lo que refleja que éstos son los profesores que los alumnos sienten más cercanos.

5. CONCLUSIONES

El trabajo realizado revisa las características del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como técnica docente de indudable potencial para ser utilizada en la enseñanza universitaria. Aunque el ABP se utiliza en algunas universidades, su aplicación sigue siendo casi testimonial en las universidades españolas, y se suelen circunscribir al ámbito de las enseñanzas técnicas o sanitarias. En este trabajo se han tratado de analizar las posibilidades de aplicación del ABP en el Grado en Turismo en la ULPGC, centrándonos en la percepción de las dificultades que percibe el profesorado

Para ello, en primer lugar se ha realizado una revisión de los proyectos docentes de todas las asignaturas del Grado, concluyéndose que el ABP puede ser una metodología idónea para alcanzar la mayoría de las competencias del grado. A continuación, se realizó una encuesta a los profesores del Grado en Turismo para determinar, en primer lugar, sus estilos docentes y, en segundo lugar, las principales barreras o dificultades para su implementación. A pesar de las ventajas que aportan a nivel académico las metodologías participativas, existe una cantidad mayoritaria de profesores que sigue utilizando métodos docentes no participativos. Entre las principales dificultades para adoptar una metodología de ABP destacan la falta de preparación y compromiso de los alumnos, lo que nos permite concluir que el ABP parece más adecuado para alumnos de cursos superiores, con mayor grado de madurez. En segundo lugar, destacan como barreras los mayores requerimientos de tiempo y dificultades para cumplir con el programa y objetivos, lo que desaconseja su aplicación en asignaturas con baja carga de créditos. No obstante, estas objeciones son menores en profesores acostumbrados a aplicar metodologías docentes más participativas, y mayores en aquellos docentes con mayor experiencia y que utilizan métodos tradicionales, por lo que los problemas detectados parecen más una lógica reacción de reticencia inicial al cambio. Contar con un profesor con el perfil adecuado (y convenientemente formado) parece ser la clave para la aplicación exitosa del Aprendizaje Basado en Proyectos.

REFERENCIAS

- [1] Moral-Santaella, C., Aznar Díaz, I., & Hinojo Lucena, F. J., “Enseñanza directa con toda la clase”, en Moral-Santaella. Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza. Madrid: Pirámide, 207-225 (2010).
- [2] Postman, N. Weingartner, Teaching as a subversive activity. Dell Publishing Co. New York (1969).
- [3] Vygotsky, L. S., Thought and Language. Translated by A. Kozulin, MIT Press, Cambridge, Mass. (Original English translation published 1962.), (1986)
- [4] Karlin, M., and Viani, N., Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/> (2001).
- [5] Mettas, A., Constantinou, C., “The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education”. International Journal of Technology and Design Education, 18, 79-100. (2007).
- [6] Araz, G., and Sungur, S., “The interplay between cognitive and motivational variables in a problem-based learning environment”. Learning and Individual Differences, 17, 291-297. (2007).
- [7] Maudsley, G. “Do we all mean the same thing by “problem-based learning”? A review of the concepts and a formulation of the ground rules. Acad Med, 1999, 74, 178-185. (1997)
- [8] Restrepo-Gómez, B. Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y educadores, 8. (2005).
- [9] Norman, G. and Schmidt, H., ‘The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence’, Academic Medicine 67, 557–565. (1992).

- [10] Boud, D. and Feletti, G. (eds.) *The Challenge of Problem Based Learning* (2nd edition). London: Kogan Page. (1999).
- [11] Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J, Guzdial, M., and Palinscar, “Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning”. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369-398. (1991).
- [12] Willard, K. Duffrin, MW. “Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items”. *Journal of Food Science Education*, 2003, 2, 69-73. (2003).
- [13] Katz, L.G., & Chard, S.C. (1989). *Engaging children’s minds: The Project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- [14] Dickinson, K., Soukamneuth, S., Yu, H., Kimball, M., D’Amico, R., Perry, R., *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756), (1998).
- [15] Thomas, J. *Project based learning overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education. Retrieved July 10, 2002, from <http://www.bie.org/pbl/overview/index.htm> (1998).
- [16] Martin, N., and Baker, A. *Linking work and learning toolkit*. Portland, OR: worksystems, inc., & Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. (2000).
- [17] Galeana, L. *Aprendizaje basado en proyectos*. Lourdes Galeana. (2016).
- [18] Blank, W. *Authentic instruction*. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586). (1997).
- [19] Engel, C., “Not just a method but a way of Learning”, en Boud D. and yFelletti, G. (eds.): *The challenge of problem based learning*, London: Kogan Page, 22-33. (1991)
- [20] Woods, D.R., Felder, R.M., Rugarcia, A., Stice, J.E., “The future of engineering education. Developing Critical Skills”. *Chem. Engr. Education*, 34(2), 108-117, (2000)
- [21] Bottoms, G., and Webb, L. *Connecting the curriculum to “real life.” Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No. ED434413) (1998).
- [22] Reyes, R. *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Retrieved May 10, 2017, from <http://www.nwrac.org/pub/hot/native.html> (1998).
- [23] Moursund, D., Bielefeldt, T., and Underwood, S. *Foundations for The Road Ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education. Retrieved may 10, 2017, from <http://www.iste.org/research/roadahead/pbl.html> (1997).
- [24] Jiménez Cortés, R. “Aplicación del crédito europeo en las aulas universitarias”, en Colás, P. y De Pablos, J. (cords.): *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Aljibe, 155-186. (2005).
- [25] Navarro, L., “Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas”. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196. (2006).
- [26] Trujillo- Sáez, F., “Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas”. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15. (2012).
- [27] Pozuelos, F. y Rodríguez, F. de, “Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa”, *Investigación en la escuela*, 66, 5-27. (2008),
- [28] Majó, F. “Por los proyectos interdisciplinares competenciales”, *Aula de Innovación Educativa*, 195, 7-11. (2010).
- [29] García-Sevilla, J., “Universidades que aplican ABP”, en *La metodología de Aprendizaje basado en Problemas en Psicología* (2011). Open courseware, Universidad de Murcia. <http://ocw.um.es/cc.-sociales/la-metodologia-de-aprendizaje-basado-en-problemas/otros-recursos-1/universidades-que-aplican-abp.pdf/view>. (2012).
- [30] Mioduser, D., and Betzer, N., “The contribution of project-based learning to high-achievers' acquisition of technological knowledge and skills”. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59-77. (2007).
- [31] Fallik, O., Eylon, B., and Rosenfeld, S., “Motivating teachers to enact free-choice project-based learning in science and technology (PBLSAT): Effects of a professional development model”. *Journal of Science Teacher Education*, 19(6), 565-591. (2008).